

IL CURRICOLO: TEORIE E PRATICHE

Introduzione

La nozione di curricolo nasce nella psicopedagogia di lingua inglese, ed è funzionalmente correlata a sistemi scolastici caratterizzati da ampia autonomia locale nella legislazione educativa e da un equilibrio tra settore privato e settore statale. Questo genera da un lato fenomeni di concorrenza tra istituti scolastici, con offerte formative notevolmente differenziate (contenuti culturali e metodi didattici), dall'altro la ricerca scientifica di principi metodologici unificatori.

In altre parole, il fatto che vi sia una grande differenziazione dell'offerta formativa spinge necessariamente a produrre teorie del curricolo in grado di sintetizzare l'esistente.

L'esperienza anglosassone di progettazione curricolare, affidata a figure specialistiche come l'esperto in curricolo, si è declinata poi come attenzione agli aspetti cognitivi e metodologici, più che come attenzione alla dimensione sociale dell'istruzione e agli aspetti affettivi dell'apprendimento.

Progettare un curricolo significa:

- a) *pensare-vaghiare il complesso delle condizioni dell'apprendimento e dell'insegnamento in termini di sistema e non di aggregazione di parti;*
- b) *definire le condizioni dell'apprendimento (la situazione di partenza, i traguardi formativi, i contenuti educativi, le soluzioni tecniche dell'apprendimento, gli strumenti di verifica e di valutazione).*

In termini più analitici, la progettazione di un curricolo implica:

- a) conoscenza dei livelli di partenza degli allievi;
- b) analisi delle motivazioni al lavoro scolastico
- c) obiettivi formativi (fissati su scala nazionale o locale);
- d) disponibilità delle risorse didattiche (insegnamento);
- e) attenzione agli elementi culturali e alle forze sociali (contestualizzazione del progetto);
- f) valutazione come regolazione complessiva del sistema.

Importata frettolosamente nella cultura pedagogica italiana, la nozione di curricolo è stata troppe volte omologata a quella di programma, per cui si è assistito alla proposizione di nuovi "curricoli" di specifiche discipline, che altro non erano che nuovi programmi, tutti inequivocabilmente segnati da caratteristiche di prescrittività, centratura sui contenuti e settorialità.

Parlare di curricolo significa invece definire i confini di un campo esattamente opposto:

progettualità locale, centratura sugli obiettivi formativi e complessità.

Alcuni distinguono tra un **curricolo-sfondo** (i programmi nazionali) e un **curricolo-esito**, cioè l'effettivo percorso formativo dei soggetti della relazione educativa. In questo caso, il curricolo-esito è quello che è accaduto effettivamente nella realtà.

Se c'è uno scarto eccessivo tra il curricolo-sfondo e il curricolo-esito, si possono elaborare ipotesi di revisione come ad esempio:

-il curricolo-sfondo è troppo pretenzioso e non commisurato con le obiettive condizioni di attuazione

-il curricolo-sfondo non è stato adeguato alla situazione locale.

A questo punto conviene stabilire una base di partenza per costruire qualcosa di concreto.

Un punto di partenza è la teoria del curricolo di Stenhouse

In un primo tentativo di definizione del concetto di curricolo, Stenhouse muove da un comune dizionario, reperendo come sinonimo il termine "corso" e come significato "un regolare corso di studi scolastico o universitario". Prende poi spunto dal *Piano tipico per la scuola svedese*, e ne ricava che il curricolo riguarda il campo dell'azione scolastica, i metodi didattici per trasmettere i contenuti delle materie fondamentali, e una certa serie di obiettivi formativi da raggiungere: *in buona sostanza, una dichiarazione di intenti*. Cita infine la *Guida al curricolo delle scuole del Kansas*, secondo la quale curricolo non è tanto ciò che potrebbe accadere se certe strategie fossero messe in atto, ma *"ciò che accade a scuola agli allievi come risultato dell'opera dei docenti"*. Componendo questi elementi analitici, ne scaturisce la seguente definizione sintetica: **il curricolo è un corso di studi progettato, attuato e valutato; esso è strutturato sulla base di alcune discipline fondamentali** (anche descritte in termini di obiettivi formativi) **e dei metodi didattici per raggiungere quegli obiettivi e far apprendere quei contenuti**; la valutazione del curricolo dipende dalla congruenza tra il progetto e l'effetto educativo di quel progetto (apprendimenti e comportamenti acquisiti, azione didattica, funzionamento complessivo dell'istituzione deputata ad attuare il curricolo).

Emergono dunque due dati fondamentali. Prima di tutto, il curricolo si configura come intenzione, progetto, indicazione, idea di ciò che si auspica, che ci si propone di realizzare; in secondo luogo si configura però anche come quadro della reale situazione scolastica, di ciò che effettivamente accade a scuola, della "verità effettuale" della cosa scolastica.

Lo studio del curricolo risulta quindi giocato tra queste due polarità. Da un lato, parlare di curricolo significa parlare di un *optimum* pedagogico, determinato da scelte di politica scolastica, obiettivi formativi da raggiungere, contenuti disciplinari da trasmettere, strategie didattiche da implementare, strumenti di verifica e criteri di valutazione. In questo caso, curricolo è progetto, qualcosa che viene "gettato davanti" come sfida per regolare un'educazione che accadrebbe sì in qualunque modo, ma che si vuole far accadere in un certo modo.

Dall'altro lato, parlare di curricolo significa parlare dei risultati effettivamente conseguiti durante gli eventi educativi intenzionalmente attivati, ma anche spontaneamente verificatisi durante il corso di studi. Queste due accezioni del concetto non sono ovviamente incompatibili: per realizzare qualcosa che si ritiene più valido, occorre necessariamente partire da ciò che si sta effettivamente facendo, analizzarlo in tutti i suoi aspetti, immettere elementi di novità nel contesto noto, verificare e valutare l'impatto di queste immissioni. Il prodotto finale di una progettazione curricolare sarà ovviamente "ciò che effettivamente si è fatto", ma questo "ciò" non sarà accaduto casualmente o naturalmente, sarà stato intenzionalmente messo in atto.

In uno dei classici della teoria del curricolo, Ralph Tyler, al fine, non tanto di contribuire alla progettazione pratica di curricoli effettivamente implementabili, ma di identificare un fondamento logico per interpretare un curricolo, pone quattro domande fondamentali:

1. Quali scopi educativi la scuola dovrebbe cercare di raggiungere?
2. Quali esperienze educative possono offrirsi per facilitare il raggiungimento di detti scopi?
3. In che modo possono efficacemente organizzarsi tali esperienze educative?
4. In base a che cosa si può stabilire che gli scopi saranno raggiunti?

Le domande tyleriane sono ancora oggi le domande "banali" per valutare le scelte in materia curricolare, sono le domande inconse che ogni insegnante si pone quando stende il suo piano di lavoro.

Altre definizioni di curricolo, riferite all'area pedagogica statunitense e riportate da Stenhouse, ruotano più o meno tutte attorno agli stessi concetti:

- 1."programmazione di un complesso di esperienze elaborate dalla scuola affinché gli alunni conseguano gli esiti culturali previsti al massimo delle loro capacità";
- 2."programma composito elaborato da ciascuna scuola al fine di orientare verso esiti prestabiliti l'apprendimento degli allievi";
- 3."serie articolata di esiti culturali prestabiliti che fissa (o almeno si ripromette di fissare) in anticipo i risultati dell'insegnamento".

I concetti comuni sono evidenziati nella tabella:

	NEAGLY - EVANS	INLOW	JOHNSON
TIPO DI STRATEGIA OGGETTO	Programmazione. Complesso di esperienze.	Programma. Varie attività (composito).	Serie articolata. Strategie di insegnamento che devono produrre risultati osservabili.
AGENTE	Scuola.	Ciascuna scuola.	Pianificatori del curricolo stesso.
FINALITA'	Conseguimento da parte degli alunni, degli esiti culturali previsti al massimo delle loro capacità.	Orientamento dell'apprendimento degli allievi verso esiti prestabiliti.	Esiti culturali prestabiliti.

La definizione di curricolo proposta da Stenhouse, che lui stesso definisce "semplicemente orientativa", è: **"Tentativo di comunicare i principi e le caratteristiche essenziali di una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di una efficiente conversione pratica"**. Come si può agevolmente notare, la definizione di Stenhouse è molto meno apodittica di quella dei suoi colleghi statunitensi: egli mette in evidenza il carattere sempre sperimentale e aperto di un curricolo ("tentativo, revisione critica"), la sua dimensione comunicativa, la sua proiezione alla pratica. Commentando poi la sua stessa definizione, Stenhouse utilizza la similitudine curricolo-ricetta di cucina per stabilire un originale confronto, che riportiamo nella tabella:

Ricetta di cucina	Curricolo
1. E' completa dal punto di vista nutrizionale?	1. E' in grado di fornire una preparazione completa agli studenti?
2. E' gradevole dal punto di vista gastronomico?	3. E' in grado di interessare gli studenti, di motivarli allo studio, di renderli consapevoli del loro processo formativo?
2. E' facile da cucinare? Gli ingredienti di base sono facili da reperire?	3. E' facile da attuare? Gli obiettivi sono calibrati sui destinatari? I contenuti sono padroneggiati dai docenti e padroneggiabili dagli studenti? I metodi sono praticabili?
4. E' stata saggiata dalla esperienza?	4. C'è una storia di considerazioni teoriche e di sperimentazioni che legittima la sua adozione? C'è la possibilità di acquisire esperienza dalla sua implementazione e di attivare processi di controllo retroattivo?

Il parallelo con la ricetta di cucina, che forse scandalizzerà qualche teoreta nostrano, permette invece di cogliere una delle caratteristiche dell'idea stenhousiana di curricolo: l'estrema flessibilità e adattabilità alle situazioni. Come le migliori ricette di cucina non dipendono tanto da un'estrema analiticità nelle prescrizioni, quanto dalla chiarezza procedurale, e come i migliori piatti dipendono da una saggia interpretazione della ricetta da parte dell'esecutore, così un buon curricolo è l'immaginazione di obiettivi e procedure chiaramente correlati, messi in pratica oculatamente, facendo i conti di volta in volta con il modificarsi delle situazioni, con l'estrema variabilità degli eventi, con gli impr?visfl₁.

Come se fosse stimolato dall'onda d'urto della metafora gastronomica, Stenhouse produce però in chiusura di capitolo altre due definizioni "serie" di curricolo, due corollari alla definizione ufficiale appena data.

Nel primo caso, il curricolo è "il mezzo con cui l'esperienza fatta per mettere in pratica una proposta educativa diventa di dominio pubblico". Scomponendo analiticamente questa definizione, appare una sequenza logica di questo tipo:

- esiste una proposta educativa;
- questa proposta deve essere messa in pratica;
- la "messa in pratica" si concretizza in un'esperienza educativa;
- questa esperienza deve diventare di dominio pubblico;
- il curricolo è il mezzo per far diventare di dominio pubblico questa esperienza.

Sulla base di questa scomposizione analitica, il curriculum risulterebbe essere il risultato, comunicabile in termini pedagogici, di una certa pratica educativa che, per certi motivi, viene proposta: vi è quindi una presa di posizione apertamente a favore del curriculum come progetto esplicito, perché esplicitato ed esplicitabile, e riconducibile a una base osservativa di eventi educativi di riferimento.

Nel secondo caso, viene introdotta la nozione di "curriculum come programma minimo", che consisterebbe nel "fornire la base per pianificare un corso, studiandolo da un punto di vista empirico e considerandone i fondamenti che lo giustificano".

Anche in questo caso, procediamo alla scomposizione analitica e al commento dell'assunto stenhousiano:

Analisi

1. Esiste la necessità di attivare un corso (oppure: per lunga tradizione, l'acquisizione del sapere nei percorsi di apprendimento formalizzati si attua attraverso dei corsi).
2. Il corso deve essere pianificato (cioè pensato prima, programmato o progettato).
3. Il corso deve essere pianificato da un punto di vista empirico: il corso, che certamente è già stato fatto in un certo modo, vuole essere fatto nel modo migliore.
4. Il corso, che certamente è in un certo modo giustificato, deve essere giustificato esplicitamente nelle sue motivazioni di fondo.

Commento

1. La progettazione minima di un curriculum si gioca su segmenti di possibili apprendimenti, e non sulla totalità degli apprendimenti
2. Il corso non può non essere pianificato, cioè non può essere lasciato al caso o dall'improvvisazione: senza un piano non c'è curriculum, ma solamente l'accadere spontaneo di episodi non necessariamente formativi.
3. Il curriculum non nasce dal nulla: parte da una base di esperienze educative dalle quali apprende le direttive programmatiche (che cosa non funziona, quali sono i punti deboli e i punti di forza, che cosa si vuole approfondire, che cosa si vuole eliminare); il curriculum non approda al nulla, ma alla pratica educativa, e deve quindi confrontarsi con la fattibilità.
4. Non basta dire che si deve fare qualcosa e come la si deve o la si può fare, ma occorre dire anche perché la si vuole fare e perché la si vuole fare in un certo modo.

Stenhouse fornisce un approfondimento della triade concettuale che nella definizione precedente finisce per denotare il curriculum (pianificazione, studio empirico, giustificazione).

Pianificazione

- 1. Principi per la scelta dei contenuti: che cosa si deve insegnare e che cosa si deve imparare.*
- 2. Principi per lo sviluppo di una strategia didattica: come si deve insegnare a imparare.*
- 3. Principi con cui diagnosticare validità o carenze dei singoli studenti.*
- 4. Differenziare i principi generali 1, 2, e 3 sopra riportati per far fronte ai casi singoli.*

Studio Empirico

- 1. Principi in base ai quali studiare e valutare il progresso degli studenti*
- 2. Principi in base ai quali studiare e valutare il progresso degli insegnanti.*
- 3. Consigli circa le modalità di adozione del curriculum presso contesti variabili: scuola e allievi, situazioni ambientali e gruppi di individui coetanei.*
- 4. Informazioni circa la varietà degli effetti in contesti diversi e su allievi differenti, e spiegazioni circa le cause di tale varietà.*

Giustificazione

- 1. Formulazione degli intendimenti e degli obiettivi del curriculum, che sia suscettibile di revisione critica.*

Avendo circoscritto un universo concettuale (il curriculum) sulla base della sua relazione con l'implementazione pedagogica (momento della riflessione) di un piano educativo (momento dell'attivazione), è ora necessario interrogarsi sui contenuti dell'educazione.

Curricolo e contenuti dell'educazione

Il termine "cultura" è ovviamente inteso in senso antropologico, cioè come costellazione di sistemi simbolici che da patrimonio sociale diventano patrimonio individuale: la nozione di sistema simbolico comprende sotto di sé sia gli aspetti più "teorici" della cultura (le scienze, la dimensione etica, la filosofia), sia quelli più "pratici" e legati ai problemi della materialità della vita quotidiana (cibo, vestiario, abitazione, tecnica e tecnologia ecc.). Secondo la prospettiva della sociologia funzionalistica, la cultura, per essere **condivisa** come pratica sociale, deve essere **appresa**, e l'apprendimento avviene perché ci sono agenzie che fanno sì che questa venga **trasmessa**.

Il contenuto dell'educazione formale (attivata consapevolmente da un'istituzione chiamata "scuola") è certamente concepibile come cultura. La scuola trasmette nozioni che una tradizione autorevole e un normativa codificata e stratificata ha ritenuto degne di essere trasmesse. Queste nozioni non sono fatti atomici, ma si articolano in complessi universi teorici che chiamiamo "discipline". Le discipline, per la loro coerenza discorsiva e per la loro forte capacità di selezione e di costruzione di certi oggetti della cultura, finiscono certamente per occupare un posto privilegiato nella strutturazione dell'educazione. Ma la scuola veicola anche comportamenti sociali condivisi, inculca più o meno consapevolmente valori, tende a censurare o a sanzionare positivamente certi atteggiamenti dell'individuo e dei gruppi di individui che la frequentano. Da questo punto di vista, dunque il curriculum è la pianificazione del processo di appropriazione di una cultura da parte del soggetto in apprendimento.

La concezione dell'educazione come trasmissione di cultura è stata messa in discussione proprio a partire da considerazioni sulla natura delle discipline, che sono certamente oggetti culturali, ma sembrano anche godere di un diverso *status*: sono infatti anche ambiti di produzione della conoscenza, ambiti socialmente determinati, ma non completamente risolvibili nei fattori sociali che li hanno determinati.

A partire dagli anni Sessanta, una potente corrente della filosofia dell'educazione anglosassone ha cominciato a considerare compito prioritario dell'educazione non tanto la trasmissione di un generico patrimonio culturale, più o meno formalizzato, quanto la trasmissione di quel particolare patrimonio costituito dalle discipline, così come esse sono codificate dalla ricerca scientifica extrascolastica. Quale valore può avere il dibattito sulla natura dell'educazione per la teoria del curriculum? Stenhouse lo spiega quando definisce il curriculum come una strategia d'insegnamento. La dicotomia cultura/conoscenza ha generato negli anni Sessanta e Settanta due diverse interpretazioni della natura del curriculum proprio come strategia di insegnamento.

Il curriculum basato sulla psicologia e sociologia dell'apprendimento ha declinato le discipline in termini di obiettivi. Il fine dell'educazione è lo sviluppo del soggetto, sviluppo declinato in termini di conseguimento di obiettivi, e i contenuti e le strategie didattiche rientrano nel campo dei mezzi per raggiungere gli obiettivi.

Il curriculum basato sulla logica delle materie e sull'accumulo di esperienza pratica ha assolutizzato le discipline, intendendole come contenuti da apprendere in quanto tali. Il fine dell'educazione è l'apprendimento delle discipline, la strategia didattica il mezzo: lo sviluppo del soggetto è una conseguenza diretta del processo delineato precedentemente.

In termini stretti di teoria del curriculum, il dibattito su cultura/conoscenza e su logica delle scienze sociali/logica delle discipline si è concretato nei due approcci denominati "curriculum strutturato sugli obiettivi" e "curriculum strutturato sui contenuti", di cui ci avviamo, con Stenhouse, a rilevare i limiti.

La critica di Stenhouse al curriculum strutturato sugli obiettivi

Le critiche di Stenhouse a una progettazione curricolare rigidamente costruita su un pacchetto di obiettivi predefiniti risultano particolarmente significative, perché formulate in un periodo in cui la programmazione per obiettivi, se cominciava a diventare la pedagogia dominante nell'area anglosassone, specialmente in quella statunitense, era in altre aree del tutto sconosciuta e inapplicata, per esempio in Italia.

È significativo vedere quali punti di debolezza intravedeva Stenhouse, alla metà degli anni Settanta, nel modello di curriculum basato sugli obiettivi. Stenhouse riconosce a Benjamin Bloom la realizzazione di un notevole sforzo di raffinazione delle procedure didattiche e valutative. Molti di coloro che elaborano curricula basati sugli obiettivi, e moltissimi di coloro che li applicano, non sanno infatti che la tassonomia bloomiana è nata come contributo pedagogico per la selezione degli studenti presso le università statunitensi. L'idea di fondo della tassonomia di Bloom è quella di stabilire prima i risultati dell'apprendimento, gli obiettivi appunto, e poi di selezionare i contenuti, di mettere in atto le strategie didattiche e di elaborare le procedure di valutazione che siano il più possibile congruenti con e funzionali al raggiungimento degli obiettivi. Il modello è quindi fortemente normativo, perché non vuole essere una descrizione dell'esistente in vista di una possibile razionalizzazione, ma l'elaborazione razionale di un traguardo di apprendimento al quale deve corrispondere l'elaborazione razionale e consequenziale di strumenti per l'apprendimento stesso.

La scelta degli obiettivi dipende certamente da valutazioni politiche e ideologiche, ma una volta scelti gli obiettivi il lavoro pedagogico non può che consistere nella loro traduzione in termini strettamente comportamentali. E' evidente il fine pratico di questa strategia tassonomica: le istituzioni scolastiche tendono a interpretare le esigenze sociali, e si devono interrogare sui metodi migliori per raggiungere le esigenze sociali assunte come obiettivo. Per le università statunitensi della fine degli anni Quaranta era perciò di fondamentale importanza l'elaborazione di sicure tecniche di selezione in ingresso per poter avviare il processo di istruzione superiore. La fortuna del modello bloomiano sta tutta nell'apparente semplicità della filosofia di fondo e nell'effetto chiarificatore della tassonomia: al docente sembra di vedere in modo chiaro e distinto, e quindi cartesianamente evidente, quello che la sua pratica e il suo apprendistato gli avevano fatto percepire in modo confuso ed episodico.

Già agli inizi degli anni Settanta però la teoria del curriculum per obiettivi, e forse soprattutto la sua applicazione meccanicistica, stavano scontentando larghi settori dell'opinione pubblica e dei professionisti della scuola, al punto da richiedere una serie di difese d'ufficio. La più appassionata dal punto di vista emotivo e agguerrita dal punto di vista metodologico viene da W. James Popham. Secondo questo autore, le critiche al curriculum strutturato sugli obiettivi non sono valide perché sono dirette a una forma caricaturale di pedagogia per obiettivi. Per esempio, la pedagogia per obiettivi non banalizza affatto il curriculum appiattendolo su obiettivi irrilevanti dal punto di vista educativo, ma facilmente rilevabili dal punto di vista osservativo-comportamentale; semplicemente essa richiede che anche gli obiettivi educativi più impegnativi vengano tradotti in un linguaggio comportamentale, ovvero vengano scomposti in obiettivi parziali che siano in grado di descrivere compiutamente l'obiettivo complesso. Inoltre, il prestabilire i risultati del processo istituzionale di educazione non pregiudica l'attenzione verso altre opportunità didattiche, sempre che queste siano state giudicate educativamente rilevanti e riferibili agli obiettivi prestabiliti, che educativamente rilevanti lo sono già sulla base del giudizio di valore espresso all'origine del processo istruzioneale. In sostanza, le critiche alla pedagogia per obiettivi sono in realtà critiche ad alcuni possibili effetti collaterali indesiderati di quell'approccio, e provengono da prospettive pedagogiche e didattiche che scambiano l'improvvisazione con l'artisticità della prassi istruzioneale.

Nonostante questa difesa di Popham, Stenhouse sottolinea due problemi di fondo della pedagogia per obiettivi e dei curricula strutturati su di essa. Il primo è che l'applicazione generalizzata, cioè riferita a ogni ordine di scuola, a ogni disciplina insegnata e a ogni tipo di processo istruzioneale, non tiene conto della particolarità di certi settori della conoscenza.

Per esempio, nelle materie umanistiche non si possono definire gli obiettivi isolatamente dai contenuti e dai materiali di insegnamento. Ancora, mentre in quel particolare tipo di attività educative che chiamiamo addestramento (acquisizione di condotte pratiche facilmente eseguibili) o istruzione propriamente detta (apprendimento di dati mediante ritenzione), un'analitica descrizione degli obiettivi comportamentali può risultare molto utile, invece in alti tipi di attività educative (introiezione di norme sociali, introduzione ai sistemi generali della conoscenza) la pedagogia per obiettivi è di fatto inapplicabile, perché cerca di offrire una versione analitica di ciò che invece è sintetico per eccellenza.

Il secondo problema è che la pedagogia per obiettivi, a causa del suo effetto omogeneizzante, distorce le procedure di miglioramento della prassi didattica, visto che non tutto è trascrivibile in termini di comportamento. Questa è un'assunzione forte che proviene da una particolare interpretazione della scienza psicologica, il comportamentismo che a sua volta nasce come interpretazione fortemente selettiva della possibilità di conoscenza del funzionamento della mente dei soggetti. Inoltre, anche ammettendo una precisa chiarificazione degli obiettivi che si vogliono raggiungere, questo risulterebbe ininfluente dal punto di vista della valutazione del processo formativo effettivamente in atto, visto che si dovrebbe tener conto di variabili altre dalla pura e semplice descrizione degli obiettivi, come per esempio l'esame delle attività dei docenti, la didattica in situazione, il contesto.

La raffinata elaborazione di griglie di obiettivi sempre più specifici rischia quindi sia di rendere impossibile il tentativo di pervenire all'acquisizione di abilità complesse, sia di essere di valore operativo nullo. Questa critica stenhousiana si attaglia anche ai più recenti modelli di progettazione didattica per obiettivi, come quello di Robert M. Gagné e di Leslie J. Briggs o quello di Robert F. Mager, che risultano essere semplici tentativi di corroborazione del modello bloomiano.

La critica di Stenhouse al curriculum strutturato sui contenuti

Sempre negli anni Sessanta, un altro modello curricolare prendeva piede nella pedagogia scolastica anglosassone: il modello di curriculum basato sulle procedure, la cui formulazione più chiara si deve a Richard S. Peters. Questo modello è in antitesi sia al modello tradizionale, rappresentato certamente dalla pedagogia deweyana negli Stati Uniti, ma anche dalla tradizione umanistica, sia al modello degli obiettivi. In sostanza, Peters sostiene che i contenuti organizzati nelle discipline non hanno bisogno di una giustificazione estrinseca (l'essere un mezzo per raggiungere determinati obiettivi), ma possono benissimo autogiustificarsi. Le discipline sono infatti forme di conoscenza costituite indipendentemente da finalità meramente didattiche: sono complessi intrecci di principi generali, prescrizioni metodologiche, apparati concettuali, assunti procedurali. E chiaro quindi che l'apprendimento di certi contenuti disciplinari è già di per sé un obiettivo, per il fatto che le discipline godono di rilevanza sociale tale da renderle oggetti di apprendimento. Il problema consiste dunque non tanto nel memorizzare nozioni, come tradizionalmente si è fatto, magari dopo aver identificato le "materie fondamentali", quanto nell'identificare i principi procedurali, i concetti e i criteri specifici di ciascun campo disciplinare, e nello sceneggiare didatticamente il loro apprendimento. Questi principi procedurali, secondo Peters, sono ciò che deve essere appreso, sono gli obiettivi dell'apprendimento, ma non sono riconducibili a obiettivi comportamentali in senso stretto, perché il loro apprendimento e il loro utilizzo in situazione sono un'attività più complessa delle attività esecutive di verifica del raggiungimento dell'obiettivo prestabilito.

Su questa linea si muove anche il modello di Jerome Bruner, che prevede, per l'elaborazione di un curriculum, l'identificazione di un campo disciplinare (meglio se interdisciplinare), la specificazione di alcuni contenuti-guida, la strutturazione di un percorso di apprendimento secondo le procedure che l'insegnamento deve seguire: l'effetto pedagogico è sempre un cambiamento, rispetto alla situazione di partenza; tuttavia questo cambiamento non è incanalato entro obiettivi prestabiliti, ma affidato all'interazione docente-studenti-materiali di studio.

Stenhouse riconosce al curricolo strutturato sulle procedure una grande efficacia didattica nel campo di aree conoscitive in cui sia importante sviluppare la comprensione, la sintesi e l'identificazione e/o elaborazione di procedure costruttive del sapere. Relativamente a questo punto, il modello per obiettivi mostra tutta la sua debolezza nella soddisfazione di obiettivi complessi.

Quali sono però le debolezze del modello petersiano secondo Stenhouse? Sono fondamentalmente due. La prima riguarda l'estrema difficoltà nell'accertamento prima e nella valutazione poi dei risultati conseguiti dagli studenti. Non essendoci una griglia di obiettivi che possano essere facilmente ricondotti a comportamenti osservabili, l'appello a criteri comuni viene in ogni caso sempre interpretato soggettivamente dagli insegnanti. La seconda è relativa al preponderante ruolo giocato dalla qualità dell'insegnamento. Se infatti nel modello per obiettivi l'insegnante è un organizzatore di opportunità formative segmentate in modo tale da portare a un comportamento osservabile, che sia anche facilmente valutabile, nel modello per procedure l'insegnante è invece il conduttore di una situazione in sviluppo, in cui i criteri di valutazione concretescono parallelamente al dispiegarsi delle procedure di apprendimento.

Le osservazioni di Stenhouse risultano particolarmente interessanti e attuali perché il curricolo organizzato sui contenuti, di cui il modello procedurale petersiano è una variante alquanto sofisticata, è il modello curricolare "naturalmente" incorporato nella filosofia spontanea di buona parte degli insegnanti della scuola media superiore italiana, che rifiuta la programmazione per obiettivi proprio in ragione di una primazia dell'elemento disciplinare.

In ciascuna scuola ci sono materie fondamentali: greco e latino al liceo classico, matematica al liceo scientifico, pedagogia alle magistrali, topografia e costruzioni negli istituti tecnici per geometri, ragioneria e scienza delle finanze negli istituti a indirizzo commerciale. L'idea sedimentatasi nell'inconscio collettivo di molti docenti anziani, e anche in quello di molti docenti giovani che non hanno ricevuto un sufficiente *training* pedagogico, è che un buon curricolo consista nell'apprendimento delle poche materie caratterizzanti l'indirizzo di studi. A questo si aggiungono sia la concezione creativa dell'insegnamento, per la quale il concetto di programmazione rimanda a una rigida pianificazione, simile alle modalità di attuazione dei piani quinquennali nell'Unione Sovietica degli anni Trenta, sia la concezione soggettivistica della valutazione, per cui tutti i criteri intersoggettivi sono approssimazioni inutili a una comunanza di intenti irraggiungibile.

La posizione di Stenhouse pare molto equilibrata, visto che riconosce vantaggi e svantaggi di ogni prospettiva curricolare, senza assolutizzarne una in particolare.

La proposta di Stenhouse: il curricolo strutturato sulla ricerca

La proposta di Stenhouse cerca di prendere il meglio delle due proposte criticate e di integrarle in una nuova prospettiva centrata sulla ricerca. La realizzazione di un buon curricolo non riguarda solamente l'aspetto esecutivo, ma anche e specialmente l'aspetto di studio dell'esecuzione.

Prima di tutto, il curricolo è concepito come un'attività disciplinata e organizzata, come un "piano d'azione". Il modello per obiettivi concepisce questa organizzazione come semplificazione, il modello procedurale la concepisce come complicazione e concretescita: in ogni caso, l'attività curricolare è frutto di una decisione.

L'organizzazione del curricolo inizia con la fase progettuale e si conclude con la fase valutativa. Questa "forma" dell'attività curricolare è tipica di qualsiasi luogo pedagogico interessato dal curricolo. Sia laddove esista un piano curricolare nazionale o elaborato al di fuori e al di sopra dei singoli istituti, sia laddove ciò non esista e venga affidato grande potere decisionale ai punti terminali del sistema scolastico, non è possibile evitare di disciplinare, di selezionare e di organizzare intenzionalmente la totalità degli eventi pedagogici possibili per distillare quelli che saranno gli eventi pedagogici caratterizzanti il curricolo in situazione. Il modello centrato sulla ricerca nasce quindi come ricerca intenzionale della strutturazione del processo. All'inizio del processo didattico ci deve essere dunque una decisione intenzionale su ciò che si vuole e si deve fare: il curricolo sarà ciò che è stato effettivamente fatto in classe, sarà il risultato finale di quel processo.

In secondo luogo, il modello centrato sulla ricerca prevede la possibilità di una libera scelta di altri modelli, nel caso siano funzionali al raggiungimento di scopi settoriali. Alcuni aspetti curricolari possono essere organizzati per obiettivi: saranno gli aspetti più tecnici ed esecutivi del processo di apprendimento. Buona parte degli apprendimenti di base, propedeutici agli apprendimenti superiori, possono essere cadenzati in tappe facilmente controllabili, sia dal punto di vista didattico sia da quello valutativo. Altri aspetti curricolari, invece, dovranno essere necessariamente organizzati secondo criteri procedurali provenienti dalle discipline coinvolte nel curricolo: saranno gli apprendimenti complessi, per i quali dovranno di conseguenza essere elaborate strategie valutative *ad hoc*.

In terzo luogo, il curricolo sarà pensato come momento peculiare di ricerca da parte del docente, sia nel momento dell'elaborazione del curricolo, sia nel momento della realizzazione, sia nel momento della valutazione. Nel modello della ricerca, la vera forza e la vera anima del curricolo è il docente. Questo non significa che il docente detenga un sapere insindacabile e un potere non controllabile, come per esempio è stato nella tradizione scolastica italiana: significa invece che il docente è chiamato in prima persona a elaborare ipotesi ottimali di organizzazione degli apprendimenti, a realizzarle, a verificarle e a valutarle per poterle correggere e migliorare. Il docente deve allora essere formato preventivamente a questa strategia curricolare, per poter contribuire all'evento educativo come ricercatore e non come esecutore di direttive che lo trascendono.

In quarto luogo, il modello centrato sulla ricerca prevede un processo valutativo a tutto campo, ma non di tipo sanzionatorio. Le scarse prestazioni degli studenti, per esempio, prese nella loro data materiale svincolata da una prospettiva sistemica, dicono poco. Come si può infatti pensare di dedurre da esse, senza attente mediazioni analitiche, l'invalidità dello sfondo degli obiettivi, o la scorrettezza delle procedure didattiche, o la non incidenza degli stili educativi dei singoli docenti, o l'inefficacia del curricolo *in toto*, o l'incongruenza delle verifiche? E' chiaro che tutto deve essere tenuto sotto controllo, mentre in altre prospettive solo alcuni segmenti del sistema curricolare lo sono (per esempio i risultati degli studenti nei modelli per obiettivi); ed è altrettanto chiaro che questo controllo è migliorativo e autoregolativo, perché è tipico di un buon piano d'azione conformarsi agli eventi per comprenderli e guidarli meglio, anziché cercare di prevederli sovrapponendosi ad essi.

L'idea di curriculum di Stenhouse è dunque strettamente legata all'effettiva pratica dell'insegnamento: il curriculum è ciò che viene elaborato a livello di istituto e che viene implementato nelle classi. Anche ammesso che ci sia un curriculum nazionale (al tempo di Stenhouse in Inghilterra non c'era), l'accento va posto sulla ricerca che il docente o il gruppo di docenti deve compiere per poter fare in classe qualcosa di sensato. E chiaro quindi che la figura centrale del curriculum stenhousiano è il docente.

Egli infatti:

-ha un ruolo chiave nell'elaborazione della proposta educativa, visto che può stabilire i contenuti o selezionarli all'interno di un pacchetto prestabilito (nel caso esista un curriculum nazionale);

-è colui che ha il ruolo di "comunicare i principi e le caratteristiche della proposta (in sede di programmazione);

-rimane aperto alla revisione critica della proposta e della sua traduzione operativa;

-traduce la proposta in termini operativi, selezionando le metodologie più appropriate;

-verifica e valuta, in un contesto intersoggettivo, l'attuazione della proposta;

-opera gli aggiustamenti di tiro indicati dal processo valutativo.

Queste caratteristiche sono certo presenti anche nei modelli criticati da Stenhouse, ma non vengono così enfatizzate. Nel modello per obiettivi, in particolare, il ruolo del docente è più schiacciato sull'aspetto esecutivo, e la valutazione si gioca, senza grandi margini di manovra, sulla corrispondenza obiettivo prestabilito-comportamento osservato.

Il docente impegnato in un modello curricolare fondato sulla ricerca deve invece essere fornito di una "professionalità estesa" che prevede:

-alto livello di competenza relazionale a livello di classe;

-capacità di considerare il lavoro in classe come parte integrante del contesto di istituto e della comunità sociale e civile;

-capacità di variare il registro didattico centrandosi all'occorrenza sullo studente o sulla disciplina;

-considerare il rapporto interpersonale con gli studenti un importante veicolo del rapporto didattico;

-capacità di rendere operativo il progetto curricolare;

-capacità di valutare il profitto degli allievi e la validità delle strategie didattiche adottate sulla base di una molteplicità di indicatori;

-aggiornarsi sia in campo pratico sia in campo teorico, sia in campo disciplinare sia in campo metodologico e transdisciplinare;

-assumere un ruolo attivo nell'elaborazione di modelli curricolari e di procedure valutative.

Il docente che attiva un modello curricolare centrato sulla ricerca sa che la valutazione del curriculum non riguarda solamente il raggiungimento degli obiettivi prefissati o l'attivazione di certe procedure disciplinari, ma queste e altre cose.

La prima e più immediatamente legata al microcontesto scolastico è la crescita culturale degli studenti della classe in termini di complessità. Le valutazioni oggettive, tanto care alla pedagogia per obiettivi, sono utili ma non possono essere il banco di prova definitivo della bontà di un curriculum, vista la molteplicità di fattori concomitanti nel processo di apprendimento. Quindi si dovrebbe più correttamente parlare di "valutazioni degli apprendimenti", e non di "valutazione dell'apprendimento".

L'apparato valutativo deve quindi essere allargato per poter cogliere significativi miglioramenti in tutti i campi: questionari a risposta chiusa e aperta, saggi brevi, ricerche, relazioni e riflessioni su esperienze vissute, produzione di materiali grafici (schemi, diagrammi ecc.), interrogazioni lunghe e brevi, realizzazione di piccoli progetti autogestiti. Il docente svolge in questo caso un ruolo di attento utilizzatore di materiali già esistenti o di creatore di materiali *ad hoc* per le esigenze didattiche specifiche.

La seconda è la crescita professionale dei docenti. Il docente in ricerca cresce prima di tutto dal punto di vista delle competenze interattive nel gruppo classe, sa tradurre questi suoi apprendimenti in termini pedagogici, sa confrontarsi con altri docenti su questo terreno. In secondo luogo accresce la sua cultura disciplinare e le sue competenze metodologiche, sia in modo personale sia in modo collegiale. Si pensi al valore della proposta stenhousiana nel contesto scolastico attuale, con il collegamento obbligatorio tra progressione della carriera e aggiornamento: si apre un grande spazio per elaborare progetti mirati di aggiornamento a livello di istituto, qualificando il corpo docente in situazione, anziché obbligarlo a disperdersi in un'offerta formativa sempre più caotica e spesso dequalificata.

La terza è il miglioramento del curriculum. Il lavoro di ricerca sul campo ha una funzione euristica, per scoprire gli "anelli che non tengono" del curriculum e per poterlo migliorare sia *in itinere* sia in sede di nuova progettazione. Anche se la validità del curriculum può e deve essere testata con strumenti esterni (test nazionali, parametri generali, standard da ottemperare), è evidente che il primo livello valutativo sia quello locale (classe, classi parallele, istituto). Le informazioni raccolte dagli insegnanti durante l'attivazione curricolare non può essere ignorata, e certamente non può esserlo proprio da coloro che dovranno poi decidere che cosa fare del curriculum implementato (docenti, personale direttivo).

La quarta è la crescita dell'istituzione scolastica nel suo complesso. L'insegnante che ricerca (progetta, attua, verifica, valuta, comunica i processi formativi) è una risorsa che arricchisce tutto il sistema scolastico, molto più di quanto faccia un insegnante che induce comportamenti per realizzare obiettivi non sempre adeguatamente calibrati sulle situazioni.

Questo insegnante ricercatore, tuttavia, non si costruisce, e nemmeno si pensano curricula basati sulla ricerca, se non c'è una decisione politica che lo promuove, a livello nazionale e/o a livello locale, intervenendo con risorse adeguate.

L'idea di curriculum nella pedagogia e nella normativa scolastica italiana

Come si è visto, Stenhouse alla metà degli anni Sessanta offriva una proposta di teoria curricolare chiaramente formulata e articolata, in equilibrio tra istanze di semplificazione dei processi valutativi (modello degli obiettivi) e di razionalizzazione degli apprendimenti disciplinari (modello delle procedure). Per quanto riferita peculiarmente all'ambito pedagogico-scolastico anglosassone, privo a quel tempo sia di programmi sia di curricula nazionali, la proposta teorica di Stenhouse avrebbe potuto offrire una base di riflessione seria sul problema del curriculum in Italia già alla metà degli anni Settanta.

La via italiana alla progettazione curricolare si è invece subito presentata biforcata.

Da un lato buona parte della teoria pedagogica ha prodotto una notevole mole di studi e ricerche orientate verso il modello della ricerca. L'insegnante ricercatore sembrava essere la risposta più efficace alla detonazione della scuola tradizionale, selettiva e socialmente stratificata, e alla nascita di fatto della scuola di massa, che ancora alla metà degli anni Settanta stentava a trovare una sua fisionomia tra nostalgia del passato e avventure un po' naïf verso il futuro. Il modello della ricerca peraltro stentava a prendere piede perché poco compatibile con il contesto sociale e istituzionale in cui si ritrovava la scuola: la sospensione di qualsiasi forma di selezione del personale docente, l'appiattimento salariale in cambio della totale assenza di controlli della qualità del lavoro svolto, l'applicazione burocraticistica della legislazione delegata agli organi collegiali (riforma di struttura senza riforma complessiva dei curricoli). Questi e altri elementi hanno fatto sì che il docente, anziché assumere le sembianze professionali di un ricercatore impegnato nello sviluppo del curricolo, diventasse un caso da manuale di sociologia clinica.

Dall'altro lato, invece, tutte le riforme relative al curricolo sono state informate dal modello per obiettivi, al punto da diventare il modello dominante delle politiche scolastiche italiane. Quali sono i motivi di questa scelta? Certamente i vantaggi già messi in evidenza da Stenhouse: la relativa semplicità teorica e applicativa, e l'immediato ritorno d'immagine pedagogica dopo un agile processo valutativo. Tuttavia, l'applicazione del modello per obiettivi non è stata uniforme: mentre si riformavano i gradi di scuola inferiori strutturandone il curricolo per obiettivi, la scuola superiore rimaneva saldamente ancorata a un curricolo tradizionale centrato sui contenuti, al quale la programmazione per obiettivi si è sovrapposta in modo rigido, creando solo problemi didattici e interpersonali. E anche quando il modello per obiettivi ha cominciato a diffondersi più capillarmente nelle scuole superiori (non senza resistenze), la valutazione finale, cioè l'esame di maturità, è rimasta ancora un accertamento di contenuti, essendo per essa irrilevante il percorso attraverso il quale questi sono appresi.

L'esame di maturità è infatti una singolare istituzione: da un lato, è l'unica occasione di verifica del sistema scolastico italiano, essendo il luogo istituzionale in cui si verifica e si valuta l'acquisizione dei contenuti da parte degli studenti (presi uno per uno); dall'altro è un processo di valutazione sommativa (si decide la "maturità" di uno studente, con tanto di imprimatur legale del suo sapere) che viene condotto senza tenere in considerazione l'effettivo percorso formativo del singolo nel gruppo classe, del gruppo classe in quanto tale, del gruppo classe nell'istituto. E questo accade non perché non lo si voglia fare, ma perché non lo si può fare, visto che la normativa impone l'accertamento di un determinato pacchetto di contenuti ritenuto inderogabile.

Dunque la questione di fondo è rimasta: il curricolo deve intendersi come "programma" di determinati contenuti da apprendere comunque (impostazione tradizionale), come una serie di procedure per razionalizzare l'apprendimento disciplinare (modello procedurale), come pacchetto di obiettivi comportamentali da raggiungere (modello degli obiettivi), o come insieme delle attività formative messe in cantiere da un istituto scolastico (modello della ricerca)? La non soluzione, o la soluzione parcellizzata, di questa questione ha generato la convivenza conflittuale di tutti gli approcci e gli orientamenti possibili in materia di curricolo.

Inoltre, mentre le scuole elementari e medie inferiori hanno decisamente sposato la tesi del curricolo come attività formativa da attivarsi a partire dalle situazioni effettivamente esistenti, la scuola media superiore è rimasta saldamente ancorata a una prospettiva contenutistica, al di là di tutte le dichiarazioni di principio. Da una parte, quindi, nel curricolo è stata inserita una serie di obiettivi comportamentali che devono essere raggiunti mediante opportune tecniche di conduzione della classe di ascendenza comportamentistica o neocomportamentistica, tecniche alle quali il personale docente deve essere formato. Dall'altra, invece, il curricolo è concepito come blocco di contenuti perfettamente ascrivibili a specifiche aree disciplinari, che deve essere in qualche modo acquisito, il che fa sì che al docente della scuola superiore sia ancora richiesta solo ed esclusivamente una competenza disciplinare.